

课程理论——高校教学改革中不应忽视的重要领域

●王伟廉

中国的高教改革,在即将跨入21世纪之际,其重心正在逐步从管理体制改革向它的核心领域——教学内容与课程体系改革转移。以1997年6月的北京金海湖会议为契机,^①一项牵动全国高教界的重要改革计划已进入一个实质性发展阶段。对这一改革的重大意义,人们在谈论它的时候,取得了这样一个基本共识:从未来世界人才竞争的角度看,这一宏大的改革举措将在高级专门人才培养质量的国际较量中扮演举足轻重的角色。然而,要确保这项改革达到预期目的,按照马克思主义关于理论与实践关系的基本观点,我们不能不格外重视用以指导这项重大改革的理论,并首先对它的地位、作用、价值有一个明晰、正确的认识。这个理论就是课程理论。

一

“没有革命的理论便没有革命的实践”这一马克思主义的基本原理同样也适用于目前正在开展的“高等教育教学内容与课程体系改革”计划。(以下简称课程改革)。可以认为,没有科学的理论指导,高校课程改革是不可能获得真正意义上的成功的。而在实践上,就课程理论与课程改革实践的关系而言,要确保实践的成功,必须清晰认识并正确地回答两个相互联系的命题:一个是“要不要理论指导”,另一个是“用什么样的理论指导”。这里先来谈第一个命题。

对于“要不要理论指导”的问题,初看起来似乎已不成问题。在我们的教育文献中,大凡谈到教育实践与理论的关系,“实践需要理论的指导”几乎成了一句无须争辩的箴言,其意义似乎也不言自明。然而在课程改革实践上,情况却远非这么明朗。有位大学校长就曾公开宣称:我看没有必要研究课程理论,国外有现成的好的做法,拿来用就是了。由此看来,在课程改革领域中,对理

论的重要性,如果“不言”,恐怕还真是难以“自明”。

就我国当前的高校课程改革而言,如果拒绝课程理论,课程改革实践在解决问题和进行课程决策的思考方式上,就只有两条路可走:一条路是搬用国外和国内其它高校的现成做法,另一条路则是凭过去的经验办事。

我们并不否认,国内外其它高校在课程改革上确有一些好的做法可以借用,但这样做也必须在一定的理论指导下有目的地进行。因为若盲目搬用,其最大的风险就是缺乏“吻合性”。国与国之间,制度不同、文化不同;校与校之间,条件不同、碰到的问题不同。若生搬硬套,往往不是弄个“驴唇对不上马咀”的开端,就是落个“东施效颦”的结尾。这在国内外课程改革历史上已有多次教训。

我们也不否认,过去的经验中确有很多宝贵的东西可供借鉴、发扬。但如果只凭经验而缺乏理论指导,其最大风险则在于使我们的思路受到禁锢。在当代,由于新科技革命和经济体制转轨以及由此引起的社会巨变,使我们碰到了一连串的新问题、新情况。若没有先进的科学理论作指导,我们的改革实践的视野就会受到极大限制,带入21世纪的高校课程就很可能因此变得犹如一台老化的时钟,无法跟上新世纪发展的节拍。

我们同样不可否认,在搬用国内外其它高校做法和凭老经验办事的两种情况下,有时候由于不自觉地符合了教育规律,可能也会收到成效,所谓“歪打正着”、“瞎猫碰死耗子”。但这两种方式都会因缺乏目的性而要冒极大的风险。这样的风险,在某校或某个局部来看,也许不足道,但对于一个国家来讲,这样的风险是冒不起的。

二

课程改革,有了理论的指导会比没有理论的

指导更少盲目性,多数人对这一点是没有异议的。但并非有了理论的指导就一定能使改革获得成功。这里人们还必须进一步回答上述第二个命题,即用什么样的理论指导的问题,而这个问题比要不要理论指导的问题复杂得多。通常人们要从几个角度来回答它。

首先,必须明确,用以指导实践的理论是否正确。正确的理论反映客观规律,错误的理论则违反规律。显然,我们需要的是正确的理论指导。

其次,必须了解,用以指导实践的理论是否成熟。成熟的理论不仅涵盖了指导实践所必需的理论类型(如涵盖了基础理论、技术理论和应用理论),而且还应涵盖理论的其它必要范畴(如涵盖内容和过程,目的和手段),并且还应具备一定的预见性,不成熟的理论在指导实践时,必须要冒失败的极大风险。

再次,还必须懂得,用以指导实践的理论是否“合理”。这是个价值选择问题。“合理”的理论符合多数人的长远利益,而不合理的理论则违背这一利益。

符合上述三条的课程理论,我们通常称之为“科学的课程理论”。那么是不是有了科学的课程理论作指导,课程改革就一定会成功呢?也不是。因为这里面还有个可行不可行的问题,即客观条件是否允许的问题。

我们暂且撇开条件问题不谈,如果仅从这三条分析,就不难发现,从本世纪20年代课程研究领域诞生以来,课程理论在正确性、成熟性、合理性三个方面比起自然科学理论和某些社会科学理论来,的确存在较大差距和欠缺,甚至在“课程的改进能提高教育质量”这个基本的理论假设上,目前也还没有一个人能够科学地加以证明。难怪会有人轻视这一领域理论的作用。这第二个命题的复杂性导致了这样一个逻辑上的怪现象:本来,应在对第一个命题作出肯定回答后才逻辑地产生第二个命题。现在却似乎可以颠倒过来:由于对科学的课程理论的怀疑,会反过来影响对第一个命题作出肯定的回答!因此,可以推断,“经验论者”和“搬用论者”观点的一个深层原因很可能与对当前课程理论研究状态的不满有关。

那么人们是不是就无法论证课程理论在推进课程改革获得成效过程中的作用了呢?对此,我

们的回答是否定的。

课程理论在指导课程实践过程中,其成效的大小目前至少可根据三个角度从侧面加以衡量。

第一个角度是,可以看一看理论所引起的改革实践是否在学校扎下了根并引起了明显变化或扩散到整个教育系统中。凡达到这一点的,通常可以认为是取得了成效。这样的改革在历史上可以找到很多例证。例如,在微观上,选科制和学分制理论指导下的包括高等教育在内的整个教育系统的改革实践,可以认为是一项成功的实践;根据课程内容现代化的理论,在各级各类学校中推广计算机课程的努力也可以认为收到了良好效果;程序教学理论、仿真技术理论和CAI理论的推广,都逐渐被越来越多的学校系统所接受。在宏观上,19世纪英国哲学家斯宾塞关于“什么知识最有价值”命题的探讨,实践上就是从侧面回答了“教什么”这个课程基本理论的问题;而本世纪初美国心理学家桑代克关于训练迁移的“共同因素说”,进一步证明了将现代科学文化知识和应用性知识引入学校的合理性。正是借助了这些理论的推动,学校课程才逐步从古典学科占统治地位的格局发展到现代科学文化知识占统治地位的格局,并永久地在各国教育系统中扎下了根。人民教育家陶行知的平民教育主张及其“社会即学校”、“生活即教育”、“教学做合一”的理论,也曾在扫盲、职业教育等方面开辟了一条新路,使在特定社会环境中的平民教育生机勃勃开展起来并产生了明显的效果。应该说,这在那时的历史条件下也是一种成功。这样的例子还可举出很多。

第二个角度是,可以看一看理论所引起的改革是否提高了教育活动的效率。在这方面,大显身手的主力军是课程领域中的应用理论和技术理论。象上面提到的程序教学理论、CAI理论和仿真技术,在提高课程实施效率上,显示了辉煌的前景。从课程发展史看,课程理论研究作为一个学术领域,在其诞生之日,就是以应用理论为主攻方向的,并且在这个方向上取得了令人瞩目的成绩。最典型的例子就是课程编制理论中的“分析法”。它旨在探明完成一种活动所需要的知识、技能、态度等的结构,并按照一定的原则以最少的时间来换取教育和训练的最大效果。分析法曾在美国的军事人员训练中大出风头,节约了一半的培训时

间。目前它在职业教育、工程技术人员培训、军事人员培训等方面已经取得了长足进展,大大提高了教育和培训的效率。

课程编制理论自1949年由美国的拉尔夫·泰勒发展成一套基本原理以来,^②几经补充和完善,目前对美国各级各类学校的课程编制产生着重要影响。这是因为应用这套原理可以大大减少课程编排中的不科学情况所带来的浪费。

第三个角度是,可以看一看理论在指导实践的过程中是不是可以使改革少走弯路。换句话说,课程理论对实践的指导虽然不能一定保证成功(必然性的预见),却可保证使成功的可能性增加或失败的可能性减少(或然性的预见)。诚然,凭经验有时也可做到这一点,但理论却可保证做到这一点,因此这一角度仍不失为衡量课程理论作用的一个有效标准。

我们这里不妨举一个“改革实施过程理论”中的例子。^③美国曾对1900年~1975年的各类主要的教育改革进行过一次综合研究。^④其研究结果对以后的改革显然具有重要的参考意义。这里仅摘其中两条与课程改革有关的结论。

1. 如果某种改革要求教师完全抛弃现行的实践方式,而代之以新的方式,那么这种改革就要冒失败的危险。如果一项改革要求必须对教师进行重新培训,那么其成功的可能性就会降低,除非对进行这种培训给以极大的刺激和鼓励。

2. 任何一种改革,如果缺乏传播和推广它的手段,必将使这项改革半途而废。在某个学校中进行革新,如果没有一种推广它的计划,那么不管这种变革受到多么高的评价,它既不可能得到广泛实施,也不可能持久地维持下去。

这两条研究结果显然可以警示人们在进行教学和课程改革的时候不应采取突击方式,并注重教师培训以及对它的支持力度;它还提醒人们注意,在制定改革方案和计划时,一定要把推广和传播改革成果的手段考虑在内。这些警示和提醒无疑可以确保改革实践少走弯路。

由上不难看出,尽管课程理论的研究存在这样那样的欠缺和不尽人意之处,其成熟性也很低,但它对推进课程改革并使之获得成功已经并正在起着实实在在的作用。

三

既然高校课程改革的成败与课程理论研究的深度、广度和理论的成熟性有着如此密切关系,既然理论对实践的指导意义也同样存在于课程改革领域,我们就没有任何理由不关注或不理睬课程的研究。这一点似乎不应成为问题。然而我们却发现,我们在课程实践上获得成功的强烈期待,与我们对课程理论研究投入资金和人力的事实之间,存在着如此巨大的反差。有一位美国的博士曾作过一个估计:在美国所有的教育文献中,约有三分之一是与课程有关的。对照之下,如果翻一翻几十年来我国教育科学的文献目录,就会看到,这方面的研究成果是那样的稀少,也可看出我们在这个重要领域的投入是微不足道的。

再让我们来看一看我们的课程研究队伍。根据课程理论的功能,我们可以把它分成两大类型:一种类型是课程基本理论,它与教育思想紧密相连,主要解决课程的方向和设置问题;另一种类型是课程编制理论,它与课程设置的方法与技术紧密相连,主要解决课程内容的编排和评价问题。与此相对应,课程理论研究队伍也由两部分人构成:课程思想家和课程编制专家。有时也可将两部分研究者统称为课程理论家。在我国高教理论界,从事第二种类型理论研究的理论家几近于零,两种类型理论家加在一起,也仍是凤毛麟角。尽管高校的各种学科专家中有不少人热心于课程和教材的研究,但大多集中在某一学科(称为微观课程),而对课程总体(称为宏观课程)的研究却相当薄弱。在这方面我们与发达国家相比,有着明显的差距。

对已有课程理论在实践中的有效利用方面,情况也同样是不尽如人意的。在课程改革实践中,人们需要作出种种决策,这时,理论的运用是与决策联系在一起的。这里的问题在于,进行何种决策需要何种理论作指导。这是课程理论付诸实践首先要明确的问题。

在中国,高校课程改革的决策大体上可分三个层次:宏观、中观和微观。也可把中观和微观看作一个层次。宏观层次主要指中央和省一级的主管部门的决策;中观和微观主要指院校一级及以下的决策。三个层次的决策需要的是不同的课程

理论:在宏观层次,需要的是课程基本理论和课程思想,主要解决课程方向问题;中观层次既需要课程基本理论,也需要课程编制的一般原理,主要解决专业与课程设置问题;微观层次主要偏重课程及教材的编制方法和技术,主要解决课程计划、大纲和教材的编排、撰写以及课程实施(教学过程)中的各种问题。再以课程评价技术为例。三个层次所需要的理论是各有偏重的:宏观层次偏重办学标准与办学水平的外部评估;中观层次偏重课程设置及课程结构的评价;微观层次则偏重学习质量与效果的测评。在三个层次中,我们最感薄弱的是课程编制方法与技术,也就是我们通常强调的操作性内容。应该说它是使课程思想变为现实的一个“中介”。但长期以来,对这个中介一直未能作深入系统的探讨。而中观与微观层次的课程评价技术,正是课程编制中的一个有机组成部分。这一领域的薄弱,使我们的课程改革的宏观决策在许多方面都无法顺利开展和落实。

以上是从实践对理论的要求来谈的,下面再来谈谈理论对实践指导的途径。通常有两条途径:一条是对课程决策者(主要是参与课程制订的人员)进行理论培训,使之掌握一定的课程理论用来指导决策工作;第二条途径是课程理论家亲自参与决策过程,共同进行课程改革实践。这两条途径在课程改革史上都出现过,且都有成功的例证。第一条途径的长处是免去很多与决策者进行合作时带来的适应问题,而且使决策者自己掌握理论通常会大大减少决策过程的时间。缺点是课程领域属于一门科学,若从头学起,认识负担太重,而且通常也不可能象课程理论家那样精熟和贯通。第二条途径的长处是,能更便于把握改革的方向和进程,更明智地处理所碰到的各种复杂问题。而缺点是课程理论家与决策者之间常常需要磨合一段时间才能彼此适应,找到共同语言。目前两种途径在各国的课程改革中都受到普遍重视。国外的经验也表明,如果没有课程理论家参与,或者忽视了改革者的适当培训,课程改革往往难以达到目的。国外有的学者甚至认为,在课程改革过程中课程理论家应成为改革小组的组织者和协调者。

显然,无论采取上述哪条途径,都需要培养一

批课程思想家和课程编制专家。在当今全国高校课程改革紧锣密鼓地开展起来的时候,这个任务显得格外重要和紧迫。可以认为,培养这方面专家的问题不解决,以科学的课程理论指导课程改革并获得成功的愿望就很可能落空,重视教育理论研究的承诺也会变成一句无价值的口号。

总而言之,从 50 年代开始,我国高校课程理论研究就一直是一块开垦得很不好的处女地。而且在相当一段时间里,这种情况都没有根本的改变。这与改革实践的迫切需要极不适应。可喜的是,近年来这一领域开始受到广泛的关注。这次“全国高等学校教学研究会”成立大会就是一个明显的标志。希望借这次大会之东风,把我国高校课程理论研究切切实实地推向一个新的阶段。

(作者是厦门大学高等教育科学研究所教授、博士生导师/厦门·361005)

注:

①指 1997 年 6 月 17 日~19 日原国家教委高教司在北京平谷县金海湖召开的“全国高等教育面向 21 世纪教学内容与课程体系改革经验交流会”。会议认为,上述改革计划已进入实质性的阶段

②见拉尔夫·泰勒:《课程与教学的基本原理》,(台湾)黄炳煌译,桂冠图书公司 1980 年版。后人称其原理为“泰氏原理”

③“改革实施过程的理论”也称“过程指向的理论”,是针对“改革内容的理论”或“内容指向的理论”而言。这种类型的理论旨在研究改革实施过程中的各种理论问题,如改革的起因、进度、影响因素、组织方式、特点等问题

④参见唐纳德·奥洛斯基、B·史密斯:《教育的变革:起点与特点》,转引自王伟廉《课程研究领域探索》,四川教育出版社 1988 年版,第 210~227 页

